

SUSRET TEORIJE I PRAKSE U PODUZETNIČKOM OBRAZOVANJU NA PRIMJERU STUDENTSKIH DNEVNIKA UČENJA

SAŽETAK

U literaturi o poduzetničkom obrazovanju prisutni su različiti pristupi povezivanju teorije i prakse, a autori se razlikuju i u odabiru metoda i tehnika za poučavanje koje će osposobiti studente za izgrađivanje poduzetničkih vještina. No, iako poučavanje kroz predavanje predstavlja važnu komponentu učenja, svi se slažu da teoretsko znanje nije dovoljno. Kako bi se studente potaknulo na aktivno učenje i primjenu stečenih znanja u praksi, razvijene su razne interaktivne tehnike, među kojima su i metode eksperimentalnog i refleksivnog učenja. Ovaj rad istražuje primjenu kombinacije ovih metoda kroz korištenje studentskih dnevnika, te ocjenjuje ovu tehniku, njezine prednosti i nedostatke iz perspektive nastavnika i studenata. Time ovaj rad može potaknuti daljnju raspravu o tehnikama učinkovitog poučavanja i učenja u poduzetničkom obrazovanju.

KLJUČNE RIJEČI: poduzetničko obrazovanje, učenje, teorija i praksa, dnevnici

„Mnoge metode poučavanja nisu nove,
ali ne poznaju svi stare metode“ (Euclid, 300 pr.kr.)

1. Uvod

Poduzetničko obrazovanje obuhvaća procese, sadržaje i rezultate učenja, te sve aktivnosti kojima je cilj transformacija poduzetničkog potencijala u poduzetničko ponašanje kao i stjecanje različitih kompetencija, umijeća i navika vezanih za poduzetništvo, kao i znanja o poduzetništvu. U posljednje vrijeme intenzivirane su rasprave o tome kako teoriju i praksu treba konceptualizirati i integrirati u planove i programe u poduzetničkom obrazovanju (Matlay, 2005., 2006.). Mnogo se raspravlja o tome prethodi li teorija praksi, rekonstruirati li praksa teoriju ili one egzistiraju u skladnom odnosu (Smagorinsky i sur.2003.). Do ranih osamdesetih prevladavala je podjela na teoretsko znanje (znati što) i praktično znanje (znati kako) (Smagorinsky i sur. 2003.). U osamdesetima ojačao je utjecaj konstruktivističkog načina razmišljanja o učenju i obrazovanju te je uz povratak konceptima kao što su učenje iz iskustva (Dewey, 1933.) došlo do udaljavanja

od podjele ‘teorija-praksa’ te se počelo razmišljati o dijalektičkom odnosu teorije i prakse (Korthagen i Kessels, 1999.), i to posebno kroz koncept refleksivnog poučavanja (reflective teaching) (Schon, 1983.).

Sexton i Kasarda(1991.) zagovaraju mišljenje da su dva cilja programa poduzetničkog obrazovanja pripremiti ljude za uspješnu karijeru i razviti njihovu sposobnost za daljnje učenje.

Poduzetničko obrazovanje zahtijeva mješavinu znanja, vještina i sposobnosti što se reflektira kroz sinergijsku vezu između teorije menadžmenta i poduzetničke prakse (Weinrauch,1984; Bechard i Toulouse, 1998; Gorman i sur.,1997.). Za obrazovanje poduzetnika trebaju nam kolegiji i programi koji će nastojati postići ravnotežu između teorije i prakse (Silver, 1991.), pri čemu je posebno važno kritično razmišljanje o iskustvu kroz koje pojedinci prolaze (Jones-Evans, i sur., 2000.).

Garavan i O’Cinneide (1994.) ističu da se u većini formalnih obrazovnih situacija usvajanju znanja

posvećuje puno pažnje. Vještinama se pridaje sporadična pažnja, dok se razvijanjem kompetencija gotovo uopće ne bavi. Autori su mišljenja da se bez usvajanja vještina i sposobnosti ne može govoriti o kvalitetnom obrazovanju poduzetnika.

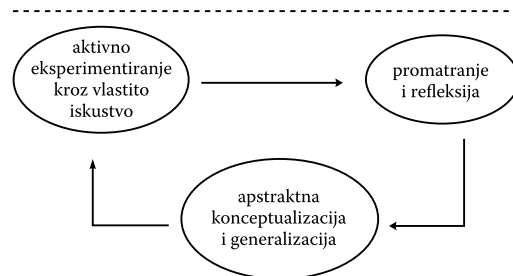
U svojoj analizi načina na koji poduzetnici uče, Rae i Carswell (2000.) zaključuju da poduzetničko učenje može biti namjerno ili slučajno, ali da je u pravilu instrumentalno jer poduzetnici najbolje uče kada naučeno mogu primijeniti u praksi, pri čemu je ključna kratkoća vremena do primjene novih znanja. Poduzetnici posebno cijene kada uče brzo i aktivno te iz različitih izvora znanja, od iskustva do eksperimenta, pogreške i pokušaja. Učenje od drugih (roditelja, mentora, uspješnih vlasnika poduzeća, drugih poduzetnika, zaposlenika, nastavnika) im je vrlo dragocjeno. Zbog toga autori vide poduzetničko učenje kao neprestani društveni proces u kojemu pojedinci uče iz vlastitog i iz iskustva drugih, razvijajući svoje vlastite teorije, te uspješno primjenjujući te teorije, omogućavajući drugima da ih prilagode i uče iz njih.

Cilj je ovoga rada analizirati i vrednovati alternative u implementaciji aktivnog učenja tijekom i izvan formalnog nastavnog procesa. Rad se bavi primjenom inovativne metode poučavanja vještine poslovnog pregovaranja na Poslijediplomskom studiju poduzetništvo na Ekonomskom fakultetu u Osijeku korištenjem osobnih dnevnika učenja iz iskustva, a u cilju povezivanja teorije i prakse.

1.1. TEORIJE UČENJA

Mnogo je definicija i teorija učenja, no većina njih se slaže da pojedinac uči ako kroz obradu informacija mijenja svoje ponašanje. Gibb (1995.) ističe da potencijal pojedinca da se ponaša drugačije, karakterizira proces učenja. Kolb (1984.) definira učenje kao iskustveni proces iz kojega nastaju koncepti koje oblikuje iskustvo. Iskustveno učenje je generički termin koji podrazumijeva uključivanje studenata u aktivnosti nakon čega ih se potiče na razmišljanje o proživljenom iskustvu. Ključno je zapaziti da je to način učenja u kojem aktivnosti u koje se uključuju studenti proizvode novo iskustvo i nov način razmišljanja kroz refleksiju. U Kolbovom modelu iskustvenog učenja (Vidi: Prikaz: 1) promatranje i refleksija slijede nakon konkretnog iskustvenog događaja i vode do apstraktne konceptualizacije i generalizacije, nakon čega slijedi testiranje zaključaka u novoj situaciji i ponovni prolazak kroz iskustvo.

Ovu iskustvenu komponentu poduzetničkog učenja autori često podupiru (Gibb, 1987; Deakins i Freel, 1998; Garavan i O’Cinneide, 1994.). Young i Sexton (1997.) definiraju učinkovito poduzetničko učenje kao proces rješavanja problema usredotočen na „stjecanje, pohranjivanje i korištenje poduzetničkog znanja u dugoročnoj memoriji“. Prema ovome, učenje se sastoji od traženja smisla u iskustvu, a ne samo u stjecanju i strukturiranju znanja.



Prikaz 1. Kolbov model iskustvenog učenja

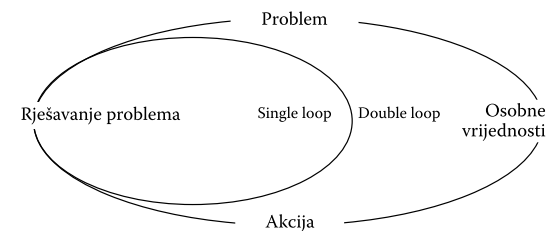
Autori govore o različitim stupnjevima učenja. Prvi stupanj učenja predstavlja asimilaciju činjenica što se postiže rutinskim i neposrednim zadacima i uključuje ograničenu promjenu ponašanja samo u danoj situaciji. Argyris i Schon (1978.) to nazivaju „single-loop“ learning. Kako pojedinac u osnovi ostaje nepromijenjen tijekom ovoga procesa, neki autori, na primjer Wolfe i Kolb (1984.) ovo ne smatraju učenjem nego prilagodbom.

Drugi stupanj učenja uključuje primjenu naučenoga na slične situacije. Burgoyne i Hodgson (1983.) ističu da ono što karakterizira drugi stupanj učenja jest niz procesa učenja kroz koje pojedinac prolazi tijekom svakodnevnoga života. Ovakvo učenje je često nesvjesno i neformalno (Marsick i Watkins, 1990.), nenamjerno i slučajno. To je učenje iz iskustva, rezultat kojega je postupna i tacitna promjena u stavovima. Takvo učenje proizlazi iz iskustva, tacitno je i ne događa se rutinski. Oni također govore o reflektivnom učenju tijekom kojega pojedinci proaktivno razmišljaju o problemu ili prošlom događaju kako bi učili i naglašavaju da je refleksija izuzetno snažno oruđe za učenje. Burgoyne i Hodgson (1983.) isto naglašavaju važnost kritičnih događaja iz iskustva za poticanje učenja.

Treći stupanj učenja je ključan za poticanje bitne promjene jer potiče pojedinca na razmišljanje i propitivanje ne samo uobičajenih načina obavljanja zadataka nego i vrijednosti i percepcije.

Takvo učenje nije ograničeno samo na situacije iz osobnog iskustva. Ovakvo učenje nije vezano za specifičnu situaciju te zato mijenja način razmišljanja pojedinca. Ovo Argyris i Schon (1978.) nazivaju „double-loop“ learning (Vidi: Prikaz 2.) tijekom kojega pojedinac preispituje osobne vrijednosti i shvaćanja (*governing variables*) i uči kvalitetnije jer ne pokušava samo riješiti zadane probleme nego propituje vrijednosti i svoje razumijevanje iskustvenih događaja. Sami Argyris i Schon ističu da je teško postići *double-loop* učenje, te da ako do njega i dođe, ono se ne događa kontinuirano i ograničeno je na pojedinačne situacije.

Teoretičari cjeloživotnog učenja ističu kako bi svi koji se žele nositi s organizacijskim promjenama trebali biti uključeni u više razine učenja.



Prikaz 2. Double loop učenje
Izvor: Kolb, 1984

Tako se u zaključku učenje može definirati kao složeni psihički proces promjene ponašanja na osnovi usvojenog znanja i iskustva pri čemu učenje obuhvaća usvajanje znanja, navika, vještina i sposobnosti.

1.2. POVEZIVANJE TEORIJE I PRAKSE U PODUZETNIČKOM OBRAZOVANJU

Iako se autori razlikuju u pogledu metoda poučavanja koje zagovaraju, slažu se da bi programi poduzetničkog obrazovanja trebali studente osposobiti za inovativno rješavanje problema, bolje pripremiti za promjene, kod studenata izgraditi samopouzdanje i kreativnost, te dati studentima mogućnost većeg osamostaljenja i osobnog angažmana u učenju (Vinten i Aloccock, 2004.). Nemoguće je ostvariti ove ciljeve isključivo kroz tradicionalne metode poučavanja. Predavanja, proučavanje literature i pasivno prenošenje znanja ne potiče poduzetničko ponašanje. I dok su neki autori uglavnom zadovolj-

ni zbog zastupljenosti i uloge praktičnih znanja u planovima i programima poslovnih škola (Porter, 1997.), drugi iskazuju zabrinutost zbog nedostatka praktičnih znanja (Whiting, 2006.). I nastavnici i istraživači naglašavaju potrebu aktivnog uključivanja studenata kroz različite metode, kao što se aktivno učenje, učenje iz iskustva (*experiential learning*), učenje bazirano na rješavanju problema (*Problem-based learning*), učenje kroz rad (*learning by doing*) i slično. Prelazak na praktični pristup u poduzetničkom obrazovanju najočitiiji je u promicanju aktivnog učenja koje se definira kao metoda u kojoj su studenti aktivno uključeni u procesu učenja. To je strategija koja „involves students in doing things and thinking about the things they are doing“ (Bonwell i Eison, 1991.), (uključuje studente u praktične aktivnosti i razmišljanje o onome što rade, prijevod autora). Ovakvo se učenje odnosi na sve one tehnike poučavanja (među ostalima na rješavanje problema, simulacije, studije slučajeva, igranje uloga i slično) koje potiču studente na druge radnje osim slušanja predavanja, na aktivnosti koje traže od njih diskusiju i promišljanje o onome što uče (Mayers i Jones, 1993, Zygmunt, 2006, Whiting, 2006.). Ova metoda naglašava primjenu teorije uključivanjem studenata u proces učenja. Auster i Wylie (2006.) također ističu da aktivno učenje ima značajan učinak na to što su studenti u stanju naučiti, te predlažu sistemski pristup za poticanje aktivnog učenja u razredu. Argumenti i rezultati istraživanja ovih autora predstavljaju polaznu točku ovoga rada.

Profesionalno znanje pojedinci mogu steći na različite načine. Wallace (1991.) razlikuje tri modela. Takozvani *Craft model* po kojemu pojedinci uče promatrajući i imitirajući učitelja/majstora. Ovaj model naglašava iskustvenu komponentu profesionalnog razvoja, ali je u osnovi statičan i zasniva se na oponašanju. U osnovi je konzervativan i uglavnom ne uključuju nikakvu promjenu pojedinca. Zbog toga nije primjeren za učenje složenih vještina jer ne uzima u obzir činjenično znanje. Model primijenjene znanosti (*Applied science model*) koji se često koristi u tradicionalnim kolegijima na sveučilištima, bazira se na činjeničnom znanju i znanosti, ali dovodi do jaza između teorije i prakse. U ovome modelu nastavnici poučavaju neki kolegij sam po sebi a očekuje se da studenti primijene znanje na praktične situacije. Primjećuje se da tvrtke ulažu mnogo novaca u obuku svojih djelatnika, ali takva nastojanja donose tek male promjene. Čini se da je razlog jaza između teorije i prakse.

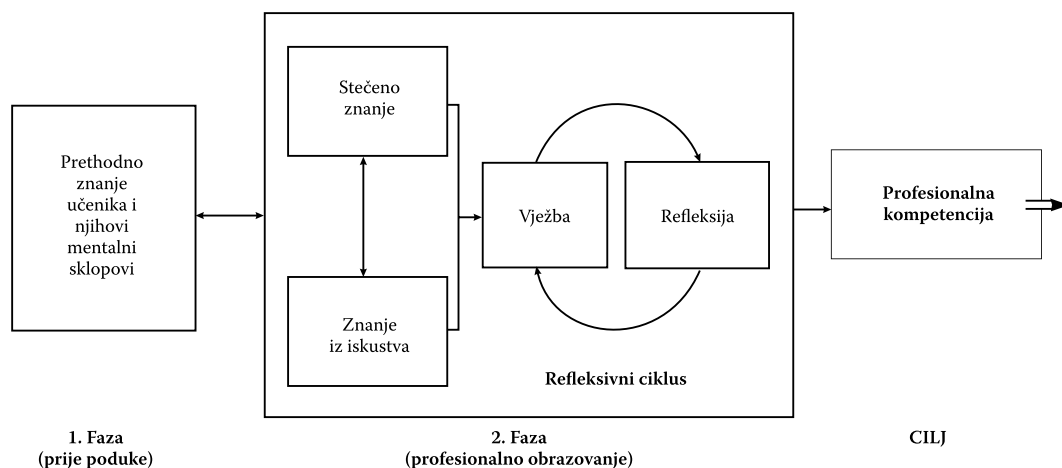
Wallace (1991.) nudi kompromisno rješenje koje uzima u obzir i iskustvo i znanstvenu osnovu i tako prevladava najveći nedostatak modela primijenjene znanosti, naime odvajanje teorije i prakse. On ga naziva Refleksivni model. Taj se model zasniva na Schonovoj teoriji koja ističe da se profesionalno znanje sastoji od dvije vrste znanja, od stečenog znanja i znanja iz iskustva. Prvo se sastoji od činjenica, podataka i teorija koje su često povezane s nekim istraživanjem. Zove se stečeno znanje jer nije dobiveno kroz iskustvo u profesionalnom radu. Druga vrsta znanja, koju i Wallace navodi, je znanje iz iskustva i stječe se praksom. Ono se sastoji od tacitnog znanja (*knowing-in-action*) i refleksije (Schon, 1983.) Schon definira *knowing-in-action* kao „fenomene koje stručnjak ne može razumno, točno i potpuno objasniti“. Pored osjećaja, znanja da nešto treba napraviti u određenoj situaciji, iskusan stručnjak će razmisliti o iskustvu kroz koje je prošao, o osjećajima, ishodima, reakcijama.

Kao što je vidljivo iz Prikaza 3 polaznici obrazovnih programa sa sobom donose od prije stečena znanja i iskustva. Kako učenje zahtijeva promjenu, nastavnici trebaju postojeće teorije studenata suprotstaviti alternativnim sustavima u kojima se mogu primijeniti novi koncepti. U drugom stupnju, dva elementa, stečeno znanje i znanje iz iskustva, su u tijesnom, recipročnom odnosu. Jedan utječe na drugi. Ova dva elementa nisu dovoljna. Nedostaje praksa tijekom koje pojedinci primjenjuju nove

tehnike, te ih ocjenjuju kroz praktične situacije.

Joplin (1995.) zaključuje da samo interakcija s okolinom nije dovoljna da bi došlo do učenja. Proces učenja mora uključivati i refleksiju, pa Joplin u svom modelu nudi pet koraka za maksimiziranje učinka interakcije s okolinom. To su:

1. *Fokus*. Ovo uključuje predstavljanje zadatka i usmjeravanje pažnje studenta na zadatak, čime se pojedinac priprema za izazove koje nosi praktična situacija u kojoj će sudjelovati.
2. *Akcija*. Tijekom ovoga koraka student prolazi kroz stresnu situaciju u kojoj ne može izbjeći rješavanje nekoga problema, često u nepoznatom okruženju, što zahtijeva primjenu novih vještina i znanja. Student je uključen u promatranje, razvrstavanje, slaganje, analiziranje, primjenu odgovarajućeg ponašanja, upravljanje emocijama i općenito interakciju sa zadanim problemom.
3. *Potpورا*. Ona pruža sigurnost i zaštitu dajući studentima samopouzdanje i želju da probaju nove stvari i daju najbolje od sebe u riskantnim situacijama.
4. *Feedback*. Student dobiva povratne informacije o uspješnosti u nošenju s novom situacijom kao i smjernice za budući rad.
5. *Ocjena*. Na kraju slijedi razgovor o naučenome. Tijekom ovoga koraka nastavnik iskustvu daje oblik, organizaciju i značenje.



Prikaz 3. Refleksivni model poučavanja
Izvor: Wallace, 1991

Prema Mezirowu (1991.) refleksija, kao osnova učenja odraslih, preduvjet je za formiranje ideja i razmišljanja koja će rezultirati promijenjenom aktivnošću.

Usto, vjerovanje da će studenti koji su bili u stanju riješiti problem u situaciji u razredu biti sposobni riješiti sličan problem u drugačijem kontekstu prečesto se podrazumijeva. Istraživanje koje je proveo Ross 1987. pokazalo je da ako se uči u jednom okruženju, a znanje primjenjuje u drugom okruženju, to smanjuje vjerojatnost primjene znanja. Zaključujemo da je potreban transfer od poučavanja do učenja u okruženju koje je što sličnije realnom životu. Umjesto pretpostavke da su studenti sposobni transferirati znanja na buduće situacije u stvarnom okruženju i rješavati stvarne probleme prevladava uvjerenje da oni nisu sposobni prepoznati sličnosti između problema zato što se fokusiraju na površinske aspekte i uglavnom ne primjećuju strukturalne sličnosti.

Postoje brojna istraživanja (vidi pregled u Reeves and Weisberg, 1994.) o sposobnosti studenata da uče iz primjera i primijene relevantno znanje kada rješavaju konkretni problem u drugom kontekstu.

U svom istraživanju transfera, pod čime podrazumijevaju sposobnost studenata da primijene koncept, shemu ili strategiju naučenu u jednoj situaciji na rješavanje problema u različitoj ali relevantnoj situaciji Gillespie i sur. izvode tri važna zaključka: da je transfer vrlo ograničen, da analoška usporedba između mnogobrojnih, strukturalno sličnih primjera potiče transfer i da studenti ne prepoznaju kada treba napraviti transfer. Razlog za to autori su našli u činjenici da studenti ne prepoznaju sličnosti među situacijama. Dakle umjesto navođenja niza odvojenih primjera, bilo bi korisnije voditi studente kroz niz iskustava, potičući ih da uspoređuju situacije, usredotočujući se na sličnosti. Nije dovoljno čitati o iskustvima drugih ili prolaziti kroz izolirane situacije. Ključno je uspoređivati ih. Tako se potiče transfer, zaključuju autori.

1.3. KORIŠTENJE OSOBNIH DNEVNIKA UČENJA IZ ISKUSTVA KAO NAČIN POUČAVANJA

Iako je povezivanje teorije i prakse u poduzetničkom obrazovanju dobilo znatnu pažnju u posljednjem desetljeću, primjena metode aktivnog učenja korištenjem studentskih dnevnika kao oblika učenja izvan razredne sredine slabo je dokumenti-

rana u suvremenoj literaturi. S ciljem stvaranja šire baze empirijskih istraživanja za ocjenu uspješnosti aktivnog učenja provedeno je preliminarno istraživanje Wallaceove tehnike refleksivnog poučavanja. Uzorak ispitanika obuhvatio je polaznike Poslijediplomskog studija Poduzetništvo na Ekonomskom fakultetu u Osijeku, tijekom dvije školske godine (2006/2007 i 2007/2008). U ispitivanju su sudjelovala ukupno 43 studenta. Od toga znatno više (65%) žena. Prosječna starost ispitanika bila je 32 godine. Ispitanici su sebe opisali ili kao djelatnike (60%) ili rukovoditelje (35%) u državnim (42%) ili privatnim poduzećima (49%) sa srednje velikim iskustvom u pregovaranju. Deskriptivna statistika predstavljena je u Dodatku 1.

Studentima je ponuđeno više različitih mogućnosti za učenje, više različitih izvora znanja i mogućnosti primjene novonaučenih principa i ponašanja. Iskušana je i ocijenjena Wallaceova tehnika refleksivnog poučavanja te je prilagođena gore opisanoj grupi studenata. Pretpostavilo se da će primjena ove metode pozitivno utjecati na stavove studenata prema kolegiju, osigurati bolji napredak u savladavanju vještine pregovaranja i povećati njihov interes za proučavanje vještina poslovnog pregovaranja. Također se pretpostavilo da će studenti biti zadovoljniji napretkom koji su postigli.

Od studenata je zatraženo da tijekom pohađanja kolegija Poslovno pregovaranje u razdoblju od 3 mjeseca zapisuju pregovaračke situacije neposredno nakon doživljenog iskustva. Studentima je dana sloboda odabira situacija koje su na njih ostavile najsnažniji dojam, pri čemu nije bilo bitno je li ishod pregovora bio pozitivan i negativan. Studenti su imali zadatak da kao dio dnevnika analiziraju svoje sudjelovanje kao i ponašanje druge strane u pregovorima. Tako su dobili prigodu razmisliti o čimbenicima koji su utjecali na ishod pregovora. Studenti su također zapisivali impresije, osjećaje o vlastitom napretku kao i što su naučili tijekom tog iskustva. Imali su također zadatak uspoređivati slična iskustva i situacije.

Kao odgovarajuća metoda za ocjenu stavova studenata prema primjeni ovoga načina rada nametnula se kvalitativna metoda djelomično strukturiranog intervjua s ciljem prikupljanja podataka o načinima studiranja, stavovima o načinima poučavanja i učenja, te preferencijama studenata glede načina poduke. Cilj istraživanja bio je saznati što studenti očekuju od kolegija i kojim ishodima bi bili zadovoljni. Također je korištena i metoda ankete na početku i na kraju kolegija kojom se željelo istražiti utječe li i koliko, primjena ove metoda poučavanja

na postignuće studenata kao i stavove studenata prema primjeni ovog načina poučavanja.

2. Rezultati istraživanja i diskusija

Svoje razumijevanje teorije pregovaranja na početku semestra na Linkertovoj skali od 1-10 prva generacija studenata ocijenila je srednjom ocjenom 4,91, odnosno površno, 25% ispitanika zaokružilo je ocjenu 5 i nitko se nije odlučio za najveću ocjenu, izvrsno. U drugoj generaciji studenta nešto su bolje ocijenili svoje poznavanje teorije (5,47). Gotovo trećina ispitanika (21%) je okarakterizirala svoje znanje kao loše, a isti udio kao jako dobro. Nakon odslušnoga kolegija, ocjena razumijevanja teorije kod obje grupe je znatno porasla (na 8,08 i 8,69). Zanimljivo je da je većina ispitanika (u 1. generaciji čak polovina) nakon završetka kolegija svoje razumijevanje teorije ocijenila kao vrlo dobro (ocjena 8).

Svoje pregovaračke vještine na početku kolegija obje su grupe ocijenile nešto bolje od poznavanja teorije, iako također kao osrednje (5,37 i 6,15). Čini se da ispitanici u drugoj generaciji imaju nešto više pregovaračkog iskustva (prosječna ocjena 6,15 za 2. generaciju i 5,58 za 1. generaciju), no obje generacije u prosjeku vjeruju da nemaju puno iskustva u pregovaranju. (Vidi: Dodatak 2.)

Obje generacije studenata ocijenile su svoje napredovanje u svladavanju vještine velikim, odnosno jako velikim (najčešća ocjena je 9 na skali od 1-10, a odabrala ju je trećina ispitanika). Druga generacija studenata svoje je napredovanje ocijenila nešto višom ocjenom (8,47 u usporedbi sa 7,83 za 1. generaciju).

I korisnost vođenja dnevnika kao načina učenja ispitanici su ocijenili visokim ocjenama. Druga generacija ponovno nešto višom ocjenom (8,05 usporediti sa 7,45). U 2. generaciji studenata gotovo polovina studenata (47,3%) je na skali od 1-10 odabrala ocjenu 9. Samo je jedan od 43 ispitanika ocijenio da mu pisanje dnevnika uopće nije pomoglo u svladavanju vještine pregovaranja. Usto, 90,7% svih ispitanika odabralo bi alternativne, a ne tradicionalne načine poučavanja i testiranja znanja.

Nije uočen značajniji utjecaj spola ispitanika na ocjenu pregovaračkih vještina, no čini se da su žene nešto bolje ocijenile svoje napredovanje u svladavanju vještine. Značajnija razlika između žena i muškaraca primijećena je u ocjeni opravdanosti primjene metode dnevnika iskustva. U obje generacije studenata žene su ocijenile korisnost dnevnika većom ocjenom nego što su to uradili muškarci. Čini se da je objašnjenje za to činjenica da je pisanje

dnevnika tipično ženska aktivnost, muškarcima strana i neobična.

Starost ispitanika je prema očekivanjima utjecala na količinu pregovaračkog iskustva, ali nije imala utjecaja na ocjenu uspješnosti pregovaranja, napredovanje tijekom kolegija niti na osjećaj korisnosti dnevnika kao metode. Također, vrsta tvrtke u kojoj ispitanik radi (privatno ili državno poduzeće) i je li ispitanik uključen ili nije u menadžersku strukturu poduzeća nisu utjecali na ocjenu pregovaračkih sposobnosti niti na napredovanje tijekom kolegija, ali su ispitanici uključeni u menadžersku strukturu ocijenili da imaju značajno više pregovaračkoga iskustva.

Još je Whitehead 1929. godine zaključio da nema obrazovanja bez slobode i discipline: „the only avenue towards wisdom is by freedom in the presence of knowledge... but the only avenue towards knowledge is by discipline in the acquirement of ordered fact“ (Whitehead, 1929, str.30) (... jedini put ka mudrosti je putem slobode u prisutnosti znanja... ali jedini put prema znanju je putem discipline u prikupljanju strukturiranih činjenica, prijevod autora). Pri tome se čini da je sloboda studenata ključna na početku učenja da bi se potaknuo interes i zanimanje studenata. Na početku kolegija oni sami određuju ciljeve i što će napraviti da to ostvare i kasnije su odgovorni za njihovo ispunjenje. Učenje treba biti aktualno i relevantno i ne smijemo zaboraviti element zabave i uživanja tijekom učenja. „Ako se dobro radi, poduzetništvo treba biti zabavno, a posao dobro obavljen. Isto važi i za poduzetničko obrazovanje.“ (Katz, 2007.). Studentima treba dati priliku da uviđaju stvari i rade po svom, provjere teoriju u praksi. No da bi to mogli, trebaju im strukturirana, odabrana znanja, principi i točne upute kako se očekuje da ispune zadatak. Ključno je odabrati dobar omjer slobode i discipline. Sloboda se ponovno pruža studentima u završnoj fazi učenja kada se od njih očekuje da generaliziraju i primijene novostečeno znanje.

Nakon prvog semestra primjene ove metode poučavanja primijećeno je koliko su studentima važne jasne upute nastavnika o tome kako voditi dnevnik, što se od njih očekuje i kako birati pregovaračke situacije koje će biti analizirane. Studenti su preferirali odabirati situacije u kojima su za sebe ostvarili pozitivan ishod u pregovorima. Nakon razgovora o tome koliko promišljanje o negativnim ishodima pregovora pomaže u svladavanju ove vještine, broj zapisa o loše vođenim pregovorima se povećao. Također, studenti svoje iskustvo analiziraju selektivno, često zanemarujući naučeno tijekom nastave, npr.

koncepte koji nisu u skladu s idejama ili navikama koje su imali prije početka kolegija.

Kako su dnevnik osobna stvar i kako su sve informacije zapisane u dnevnicima bile povjerljive, namijenjene isključivo čitanju autora i nastavnika, ovaj način rada osigurao je vrlo sigurno okruženje, u kojem se studenti ne boje neuspjeha i grešaka, te mogu aktivno eksperimentirati i neopterećeno raditi na razvoju sigurnosti i povjerenja u sebe. Lakše je mijenjati se u sigurnom okruženju.

Razgovor o pojedinačnim iskustvima, barem jednom na kraju semestra ili na forumu, razmjena iskustva i učenje iz iskustva drugih čine se posebno korisni jer ovom socijalnom kategorijom učenja uvažavamo još jednu karakteristiku učenja poduzetnika, a to je učenje od drugih i iz iskustva drugih.

Kroz ovu aktivnost, osim što uče o poslovnom pregovaranju, studenti uče i o sebi kao pregovaračima, uče ne samo nova znanja i pronalaze nove kanale za učenje, nego uče razmišljati na drugačiji način, uče nove vještine i usvajaju nove načine ponašanja. Teoretsko znanje je sigurno važno, no da bi dovelo do uspjeha ono mora biti kombinirano s osobnim razvojem (Rae i Carswell, 2000.). Istovremeno oni razvijaju sposobnost refleksije o osobnom iskustvu, što bi im trebalo postati navika, te u uvjetima složenosti i nesigurnosti dolaze do kreativnih i inovativnih rješenja stvarnih problema. Učenje kako učiti predstavlja značajan izazov u stvaranju okruženja pogodnog za poduzetničko učenje (Gibb, 2002.).

Nikako se ne smije propustiti istaknuti još jednu prednost ovoga načina poučavanja, naime poučavanje je individualizirano, usredotočeno isključivo na studenta. To studentima daje osjećaj važnosti i dodatno ih motivira.

I za nastavnika je puno ljepše raditi na ovaj način, poučavanje je kreativno, s više izazova. Usto, ovaj način rada nastavniku omogućava uvid u način na koji se mijenjalo studentovo ponašanje tijekom dužeg vremena u realnim situacijama te mijenjao njegov način razmišljanja o problemu. Uloga nastavnika, mentora je višestruka. Prvo, zadatak nastavnika je potaknuti studente na zapisivanje kritičnih događaja kao i na razmišljanje o situacijama i problemima. Njihov zadatak je također poticati studente da koriste iskustvo kako bi bolje razumjeli probleme i izbjegli slične situacije u budućnosti, ili odabrali najprimjereniju reakciju u sličnim situacijama. Gibb (1997.) ovo naziva „generativnim učenjem“ koje opisuje kao „interaktivan proces refleksije o viziji, uspješnosti i sposobnostima poduzeća

i razmišljanjima o načinima na koje nove prijetnje i izazovi utječu na njega.“ (Gibb, 1997, str 19)

Rezultati ankete i intervju pokazuju da su studenti reagirali pozitivno na uvođenje novog načina poduke, da su pokazali veće zanimanje za kolegij Vještine poslovnog pregovaranja, i bolje uočili važnost kolegija. Treba primijetiti da su i studenti s malim, kao i oni s velikim iskustvom u pregovaranju ocijenili da su imali koristi od ovoga načina rada.

Zanimljivo je da je druga generacija studenata nakon završetka kolegija bolje ocijenila svoje razumijevanje teorije pregovaranja i osjetila veći napredak u svladavanju vještina nego prva. Iako su oni nešto bolje ocijenili svoje vještine pregovaranja i svoja znanja prije početka kolegija, te naveli da imaju nešto veće pregovaračko iskustvo, a kako se pretpostavilo da studenti obje generacije imaju podjednake sposobnosti za učenje i svladavanje ove vještine, vjeruje se da je do razlike u rezultatima došlo zbog promjene koja je uvedena nakon analize učinka ove metode na poučavanje 1. generacije. Druga generacija je naime dobila puno detaljnije upute za pisanje dnevnika, iz čega se može zaključiti da je važno studentima dati što detaljnije upute jer su rezultati bolji uz strukturiraniju primjenu ove metode.

Iako se uspjeh studenata objektivno nije znatno mijenjao (usporedili smo prosječne konačne ocjene iz kolegija u prethodnim generacijama, 4,66 s prosjekom generacija koje su koristile dnevnik, 4,86) studenti su bili zadovoljniji svojim napretkom. Usto, promjena stavova studenata, njihov odnos prema zadacima i povećan interes za temu pregovaranja, čini se, opravdava primjenu ovog načina poučavanja.

Prema komentarima studenata dobivenim tijekom intervju, oni uz ovaj način poučavanja bolje razumiju načela, probleme i zakonitosti poslovnog pregovaranja, te su svjesniji korisnosti ove vještine za uspjeh u poslu i stjecanje konkurentne prednosti pred ostalim zaposlenicima. Učenje iz iskustva i razmišljanje o situacijama iz iskustva na strukturiran način omogućilo je studentima da cijene vlastito znanje i sposobnosti i proširilo njihovo shvaćanje vlastitih sposobnosti te im dalo više samopouzdanja i poticaj za daljnje učenje. Studenti su u intervjuima nared simulacija pregovaračkih situacija najviše naveli dnevnik kao način poučavanja koji im je najviše pomogao u svladavanju vještina poslovnog pregovaranja.

Zbog svega navedenoga smatra se da primjena eksperimentalnog učenja i refleksivnog pristupa ima

puno prednosti i opravdanja u podučavanju poslovnih vještina kao što je poslovno pregovaranje.

4. Zaključna razmatranja

Preliminarno istraživanje zadovoljstva postignućem na kolegiju koji je kao metodu koristio dnevničke učenja omogućilo je sljedeće zaključke:

Kontekst učenja je vrlo važan. Studenti se uključuju u aktivnosti koje ne samo oponašaju stvarne situacije, kao što je to slučaj sa simulacijama, nego jesu stvarne pregovaračke situacije. Učenje se događa u stvarnom, realnom, za njih relevantnom okruženju, a ne u razredu, čime je olakšan transfer znanja. Oni uče prakticirajući vještinu pregovaranja iz neposrednog iskustva, što djeluje kao posebno snažan motivacijski čimbenik. Tijekom ovoga zadatka studenti ne primjenjuju ono što drugi znaju, nego sami identificiraju probleme u novim složenim situacijama, određuju ciljeve, što će napraviti i kako reagirati te procjenjuju učinke svojih odluka. Cilj je ne samo primjenjivanje naučenoga nego pronalaženje kreativnih i inovativnih rješenja vlastitih problema na osnovi neposrednih podataka, neproverenih i nekompletnih informacija iz osobnog iskustva. Tako se potiče lateralno kritičko razmišljanje tipično za poduzetničko ponašanje. Drugim riječima, studenti pokazuju inovativni pristup rješavanju problema, veću spremnost za promjenu, samopouzdanje i kreativnost, a to su sve atributi poduzetničkog ponašanja, a predstavljaju elemente važne za razvoj poduzetničkih kapaciteta (Rae i Carswell, 2000.). Zato što stvaraju vlastite teorije iz osobnog iskustva, uče brže, a znanje je trajnije. Usto, na ovaj način zadovoljavamo jednu od važnih potreba u slučaju poduzetničkog učenja. Značajna karakteristika poduzetničkog učenja je naime učenje iz različitih izvora znanja.

Zbog nesigurnosti i složenosti stvarnih pregovaračkih situacija u kojima trebaju primijeniti teoretsko znanje studenti su prisiljeni misliti svojom glavom u uvjetima velikoga pritiska. Učeci na ovaj način studenti sudjeluju u stvaranju znanja, imaju slobodu i kontrolu nad rezultatima učenja, te preuzimaju odgovornost za vlastito učenje i napredak. Odgovornost za vlastito učenje ih motivira a svijest o rezultatima učenja daje vjeru u vlastite sposobnosti.

Vratimo li se na Joplin model (1995.) za optimizaciju iskustva u cilju učenja, zaključit ćemo da se naša metoda nadograđuje na spomenuti model i da su naši studenti prošli kroz svih pet koraka spomenutoga modela.

1. *Fokus.* Kako su studenti tijekom kolegija upoznali osnove, principe, elemente i stilove pregovaranja, a nakon što je predstavljen zadatak, studenti su sami odabrali situacije koje žele zapisati i analizirati.
2. *Akcija.* Tijekom interakcije sa zadanim problemom studenti su u stresnoj situaciji morali promatrati, analizirati, primijeniti stečena znanja iz teorije pregovaranja i nove vještine i ponašanja, te upravljati emocijama kako bi riješili konkretan problem u nepoznatom okruženju.
3. *Potpورا.* Nastavnik je tijekom razgovora sa studentima imao zadatak pružiti sigurnost i zaštitu studentima, te razviti njihovo samopouzdanje i želju da probaju nove stvari i daju najbolje od sebe u riskantnim situacijama.
4. *Feedback.* Studenti su nakon obavljenog zadatka dobili povratne informacije o svojoj uspješnosti u izvršenju zadatka, o opravdanosti, na primjer, primjene određenog stila pregovaranja, o opravdanosti zaključka donesenog u konkretnoj situaciji i ishodu pregovora kao i smjernice za budući rad.
5. *Razgovor.* U davanje komentara na kraju vježbe uključili su se pored nastavnika i ostali studenti. Tijekom razgovora studenti su uspoređivali situacije koje su analizirali, pronalazeći sličnosti, što bi im trebalo olakšati transfer znanja.

Zbog svega toga kolegij je bio uzbudljiviji, izazovniji, čak su i predavanja i dodatna čitanja imala više smisla jer su bila u funkciji rješavanja stvarnih problema. Studenti su bili više zainteresirani i više su se trudili. U ovome načinu pouke učinkovito se isprepliću sve mogućnost aktivnog učenja iz različitih izvora znanja, mogućnost neposredne provjere i primjene stečenih znanja u stvarnim situacijama, učenje o učenju, razmišljanje o iskustvu, stvaranje vlastitih teorija iz iskustva, izgradnja samopouzdanja i odgovornosti za postizanje postavljenih ciljeva učenja i učenje od drugih. Nakon primjene ovog načina poučavanja u dvije generacije studenata čini se da nedostaje integracija poučavanja i ocjenjivanja znanja. Bilo bi dobro uvesti samoocjenjivanje uspješnosti svladavanja vještine pregovaranja putem dnevnika. Studenti bi zajednički trebali odrediti kriterije, te analizirati svoj napredak koristeći te kriterije. Na ovaj način ocjenjivanje bi postalo sastavni dio procesa osobnoga razvoja, a ne izvana nametnuti zahtjev.

Iako je razumijevanje uloge i značaja korište-

nja studentskih dnevnika u poučavanju poslovnih vještina na osnovi ovoga istraživanja ograničeno, prije svega zbog malog broja studenata koji su bili uključeni, vjeruje se da će ovo istraživanje poboljšati razumijevanje ove tehnike poučavanja i potaknuti ostale nastavnike na korištenje ove tehnike kao i ostalih tehnika kojima je cilj povezivanje teorije i prakse u nastavi. Bilo bi zanimljivo ocijeniti uspješnost ove tehnike u usporedbi s ostalim načinima pouke. Pisanje dnevnika učenja čini nam se idealnim načinom provjere znanja, te bi valjalo istražiti i tu mogućnost. U budućim istraživanjima valjalo bi istražiti može li se ova tehnika uspješno primijeniti i u ostalim kolegijima. Također bi bilo korisno ispitati utjecaj primjene ove tehnike na uspješnost svladavanja vještine pregovaranja nakon završetka kolegija (*post-programme outcomes*). Svakako bi valjalo nastaviti istražiti mogućnosti povezivanja teorije i prakse u poduzetničkom obrazovanju te ispitati utjecaj alternativnih metoda na uspješnost poduzetnika.

Literatura

1. Argyris, C. i Schon, D.A. (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA.
2. Auster, E.R. i Wylie, K.K. (2006). „Creating active learning in the classroom: a systematic approach“, *Journal of Management Education*, 30(2), 333-353.
3. Bechard, J. i Toulouse, J.M. (1998). „Validation of a didactic model for the analysis of training objectives in entrepreneurship“, *Journal of Business Venturing*, Vol. 13 No. 4, 317-32
4. Bonwell, C. i Eison, J. (1991). *Active learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No 1, George Washington University, Washington, DC.
5. Burgoyne, J.G. i Hodgson, V.E. (1983). „Natural learning and managerial action: a phenomenological study in the field setting“, *Journal of Management Studies*, Vol. 20 No.3, pp.387-99
6. Cope, J. i Watts G. (2000). „Learning by doing: An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning“, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, Vol. 6 No.3, str. 104-124.
7. Deakins, D. i Freel, M. (1998). „Entrepreneurial learning and the growth process in SMEs“, *The Learning Organization*, Vol 5 No. 3
8. Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.

9. Garavan T.N. i O'Conneide, B. (1994). „Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation – Part 1“, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 18 No. 8, 3-12.
10. Gibb A.A. (1987). *Enterprise Culture – Its meaning and Implications for Education and Training*, MCB University Press, Bradford
11. Gibb A.A. (1995). „Learning skills for all: the key to success in small business development“, *International Council for Small Business*, 40th World Conference, Sydney.
12. Gibb A.A. (1997). „Small firms' training and competitiveness. Building on the small business as a learning organization“, *International Small Business Journal*, Vol.15 No.3, str. 13-29.
13. Gibb A.A. (2002). „In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge“, *International Journal of Management Review*, 4(3), 233-69
14. Gibb A.A. (2002). „Creating conducive environments for learning and entrepreneurship: living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity“, *Industry and Higher Education*, Vol 16 No.3, str. 135-48.
15. Gillespie, J. J., Thompson, L.L., Loewenstein, J. i Gentner, D. (2000). „Lessons from Analogical Reasoning in the Teaching of Negotiation.“ in Michael Wheeler, ed. *Teaching Negotiation: Ideas and Innovations*. Cambridge: PON Books, 311-321.
16. Gorman, G., Hanlon, D. i King, W. (1997). „Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: a ten-year literature review“, *International Small Business Journal*, Vol. 15 No. 3, 56-77
17. Jones-Evans D., Williams W. i Deacon J. (2000). „Developing entrepreneurial graduates: an action-learning approach“, *Education + Training*, 42 (4/5), 282-288
18. Joplin, L. (1995), „On defining experiential education“, u K. Warren, M. Sakofs i J.S. Hunt, Jr (eds), *The Theory of Experiential Education*, Dubeque, IA, Kendall/Hunt
19. Katz J.A. (2007). Forward: the third wave of entrepreneurship education and the importance of fun in learning u A. Fayolle (Ed.) *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, Vol 1, A General Perspective, Edward Elgar, Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA, xi-xv

20. D. Kirby (2007). Changing the entrepreneurship education paradigm u A. Fayolle (Ed.) *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, Vol 1, A General Perspective, Edward Elgar, Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA, 1-17
21. Korthagen, F.A. J. i Kessels, J.P.A.M. (1999). „Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education“, *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
22. Marsick, V.J. i Watkins, K.E.(1990), *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Routledge, London
23. Matlay, H. (2005). „Researching entrepreneurship and education, Part 1: what is entrepreneurship and does it matter?“, *Education and Training*, 47(8/9), 665-677.
24. Matlay, H. (2006). „Researching entrepreneurship and education, Part 12: what is entrepreneurship and does it matter?“, *Education and Training*, 48(8/9), 704-718.
25. Mayers, C. i Jones, T.B. (1993). *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
26. Mazirow, J. (1991). *Transformative dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
27. Porter, L.W. (1997). „A decade of change in the business school: from complacency to tomorrow“, *Selections*, 13(2), 1-8.
28. Rae, D. i Carswell M. (2000). “Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: the development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences”, *Education + Training*, Vol. 42 No. 4/5, 220-227.
29. Reeves L.M. i Weisberg, R.W., (1994). “The Role of Content and Abstract Information in Analogical Transfer,” *Psychological Bulletin* Vol. 115, 381-400
30. Ross, B.H. (1987).”This is Like That: The Use of Earlier Problems and the Separation of Similarity Effects,” *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* Vol. 13 629-639
31. Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
32. Sexton, D.I. i Kasarda, J.D. (1991). *The State of the Art of Entrepreneurships*, P.W. Kent Publishing Co., Boston. MA.
33. Smagorinsky, P., Cook, L.S., & Johnson, T.S. (2003). „The twisting path of concept development in learning to teach“, *Teacher College Record*, 105(8), 1399-1436.
34. Vinten, G., Alcock S. (2004). „Entrepreneurship in Education“, *The International Journal of Educational Management*, 18(3), 188-195.
35. Wallace, M.J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach* Cambridge: Cambridge University Press.
36. Weinrauch, J.D. (1984). “Educating the entrepreneur: understanding adult learning behaviour”, *Journal of Small Business Management*, Vol. 22 No.2, 32-7
37. Whitehead, A.N. (1929). *The Aims of Education and Other Essays*, Free Press, New York, NY.
38. Whiting, C. (2006). „Data-base active learning in the principles of macroeconomics course: a mock FOMC meeting“, *Journal of Economic Education*, 37(2), 171-177.
39. Wolfe, D.M. i Kolb, D.A. (1984), “Career development, personal growth, and experiential learning”, u Rubin, I.M., McIntyre, J.M. i Kolb, D.A. (Eds.) *Organisational Psychology: Readings on Human Behavior in Organisations*, 4th ed., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
40. Zygmunt, Z.X. (2006). „Debating the socialist calculation debate: a classroom exercise“, *Journal of Economic Education*, 37(2), 229-235.

Variable	2006/2007	2007/2008	Ukupno/postotak	
Ukupan broj	24	19	43	
Muških	9	6	15	
Ženskih	15	13	28	65%
Prosječna starost	31 godina	32 godine		
Djelatnika	16	10	26	60,4%
Rukovoditelja	6	9	15	34,8%
Radi u državnom poduzeću	8	10	18	41,8%
Radi u privatnom poduzeću	13	8	21	48,8%

	2006/2007		2007/2008	
	Prije	Nakon	Prije	Nakon
Razumijevanje teorije	4,91	8,08	5,47	8,86
Pregovaračke vještine	5,37		6,15	
Pregovaračko iskustvo	5,58		6,15	
Napredovanje		7,83		8,47
Korisnost dnevnika		7,45		8,05

nal of Economic Education, 37(2), 229-235.

DODATAK 1 : Rezultati ankete

	2006/07		2007/08		2006/07		2007/08		2006/07		2007/08	
	M	Ž	M	Ž	< 30	> 30	< 30	> 30	D	M	D	M
Vještine			6,5	6			6,2	6,2			6,1	6,2
Napredovanje			8,3	8,5			8,5	8,5			8,6	8,3
Korisnost dnevnika			6,7	8,7			8,2	8			7,9	8,3

DODATAK 2: Rezultati za muškarce i žene, mlade i starije od 30 godina, te djelatnike i menadžere

Ljerka Sedlan König, M. Sc.
Faculty of Economics, Osijek

CONTACT OF THEORY AND PRACTICE IN ENTREPRENEURIAL EDUCATION ON THE EXAMPLE OF STUDENTS' LEARNING DIARIES

Summary

In the literature on entrepreneurial education, various accesses in integration of theory and practice are present, the authors differ in the choice of methods, and techniques of teaching that will enable the students to build entrepreneurial skills. However, though teaching through lectures represents an important learning component, everyone agrees that only theoretical knowledge is not sufficient. To stimulate students to active learning and application of acquired knowledge in practice various interactive techniques have been developed among which are also the methods of experimental and reflexive learning. This paper researches the application of combination of these methods using students' diaries and then appraises this technique, its advantage and disadvantage from the viewpoint of teachers and students. Thus, this paper can start further discussion on the techniques of efficient teaching and learning in the entrepreneurial education.

KEY WORDS: entrepreneurial education, learning, theory and practice, diaries

“Many methods of teaching are not new,
But not everybody knows the old methods.”

Euclid in 300 B. C.